حسن‌زاده، محمد؛ رسولی، بهروز؛ کریمی، المیرا (۱۳۹۹). موانع رشد ظرفیت پدیدهٔ نظریه‌پردازی در ایران: موردکاوی دانشگاه تربیت مدرس. *پژوهشنامه کتابداری واطلاع‌رسانی*، ۱۰ (۱)، ۵- ۳۴.

موانع رشد ظرفیت پدیدهٔ نظریه‌پردازی در ایران: موردکاوی دانشگاه تربیت مدرس

محمد حسن‌زاده[۱]، بهروز رسولی[۲]، المیرا کریمی [۳]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴ DOI: 10.22067/riis.v0i0.71623

چکیده

مقدمه: نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین بنیان‌های علمی است و دانشمندان و کشورهایی به این مقام نائل می‌شوند که به لحاظ علمی پیشرفته باشند. به نظر می‌رسد هنوز این پدیده آن‌گونه که باید در ایران رشد نکرده است و کماکان دانشگاه‌های ایرانی در این زمینه ضعیف هستند. هدف این پژوهش واکاوی موانع کلیدی رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در کشور است.

روش‌شناسی: رویکرد این پژوهش کیفی و جهان‌بینی آن در فلسفهٔ تفسیرگرایی با آمیزه‌ای از عمل‌گرایی تعریف می‌شود. به این دلیل که پژوهش حاضر با هدف اصلی شناسایی موانع رشد نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس و ارائهٔ راهکارهایی برای گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی انجام شده است، پژوهشگران با عوامل انسانی مواجه هستند که کنش‌گران اصلی نظریه‌پردازی به شمار می‌آیند. از منطق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته‌بندی آنها استفاده شد. پس رویکرد کیفی برای پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش به رویکرد کمی ترجیح داده شد. نوآوری کلیدی پژوهش حاضر که آن‌را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌کند در روش‌شناسی است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست می‌دهد. با تکنیک «نمونه‌گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه تربیت مدرس از حوزه‌های گوناگون علمی گزینش شدند و با آنها به شکل حضوری مصاحبه شد.

۱ . استاد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)، Hasanzadeh@modares.ac.ir

۲ . استادیار علم اطلاعات و دانش‌شناسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، Rasuli@irandoc.ac.ir

۳ . دانش‌آموخته دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، Karimi@alumni.irandoc.ac.ir

یافته‌ها: موانع بسیاری هستند که می‌توانند سر راه پیشرفت نظریه‌پردازی قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و برون سازمان و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. موانع سازمانی ریشه در سازوکارها و مدیریت دانشگاه تربیت مدرس دارند و شاید در مؤسسه‌های دیگر به چشم نخورند. این موانع را می‌توان در هفت دستهٔ کلی شامل کمبود پیوند نهادی، محدودیت منابع سازمانی، نظام نادرست ارزشیابی، ضعف ارتباط علمی، آموزش ناکارآمد دانشگاهی، کیفیت پایین علمی دانشجویان، و بی‌مسئولیتی پژوهشگران سازماندهی کرد.

نتیجه‌گیری: نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین پدیده‌های علمی است که باید با جدیت در فضای علمی ایران دنبال شود و نخستین گام برای تحقق این پدیده شناسایی موانعی است که رشد آن‌را کند می‌سازند. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی انجام شده که دیدی ژرف از موانع نظریه‌پردازی به دست می‌دهد و دسته‌بندی تازه‌ای مطرح می‌کند که تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری را در این زمینه عملی می‌سازد. کلیدی‌ترین کارکرد این پژوهش برای سیاست‌گذاری و گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس است. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان تصمیم‌هایی کلیدی طرح کرد که در نهایت به حذف موانع بیانجامد و این ظرفیت را در دانشگاه به وجود آورد. اگرچه، شاید سیاست‌گذاران آموزش عالی در کشور نیز می‌توانند چنین مدلی را در دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های پژوهشی کشور پیاده‌سازی کنند.

کلیدواژه‌ها: نظریه‌پردازی، نظریه، دانشگاه تربیت مدرس، موانع و مشکلات، آموزش عالی.

مقدمه و طرح مسأله

علم از پدیده‌های کلیدی نسل بشر و بنیان بسیاری از پیشرفت‌ها و توانایی‌های او در طول زمان بوده است. این پدیده امروزه بسیار نظام‌مندتر شده و ساختار نهادی نیز یافته است؛ نهادهای گوناگون درگیر فعالیت‌های علمی و مدیریت فرایندهای مرتبط با علم هستند، کنش‌گران کلیدی با پدیده علم سروکار دارند که آن‌را جلو می‌برند، و فرایندهای مشخصی وجود دارد که پیشرفت سریع علم را امکان‌پذیر می‌کنند. دانشمندان و پژوهشگران برای آنکه بتوانند پدیده‌ها را تشریح و تبیین کنند باید مشاهده‌ها و آزمایش‌های دقیقی انجام دهند، آنها را در قالب قواعدی خاص گزارش کنند و توضیحی نظام‌مند و منطقی دربارهٔ آنها ارائه دهند و آنها را پیش‌بینی کنند، این توضیح، تبیین و پیش‌بینی نظام‌مند چیزی است که ما امروزه آن‌را به‌عنوان نظریه[1] می‌شناسیم.

«نظریه» از شمار واژگانی است که با علم پیوندی ناگسستنی دارد. ابداع تلفن برای برقراری ارتباط با یکدیگر، فرستادن ماهواره به فضا، پیش‌بینی‌های هواشناسی، پیدایش هوش مصنوعی، و همهٔ پیشرفت‌های

1. Theory

دیگر وابسته به نظریه‌های علمی هستند. برای نمونه «نظریۀ نسبیت»[1] اثر «آلبرت اینشتین» سال‌هاست که در حوزۀ علوم طبیعی مطرح شده و بر پایۀ آن پیشرفت‌هایی در زمینه‌های گوناگون علمی پدید آمده است. یا نظریۀ «انقلاب‌های علمی» اثر «تامس کوهن» را می‌توان مثال زد که بیشتر در حوزۀ علوم اجتماعی و تاریخ و فلسفۀ علم مطرح است و بر پایۀ آن می‌توان پارادایم‌های علم را توضیح داد. یا «نظریۀ کپرنیک»[2] و «نظریۀ کپلر»[3] در علوم فضا و اخترشناسی، «نظریۀ مکانیک نیوتنی» در فیزیک، «نظریۀ دانش»، «نظریۀ برخورد تمدن‌ها»، «نظریۀ آنومی»[4]، و مانند این نظریه‌ها همه مفاهیم بنیادینی هستند که می‌توان گفت علم امروز بر پایۀ آنها شکل گرفته و علم فردا نیز بر پایۀ نظریه‌های امروزی پیشرفت خواهد کرد.

به‌عبارتی می‌توان گفت نظریه‌پردازی در قلب فرایندهای علمی و ارتباط مراکز علم با جهان پیرامونی قرار دارد و راه و رسمی است که عالمان علوم اجتماعی از طریق آن به تولید و خلق ایده‌ها و پیشبرد علوم می‌پردازند (Jaccard and Jacoby, 2010, ix). یکی از تأثیرگذارترین افراد در تاریخ و فلسفۀ علم، یعنی «کارل پوپر» معتقد است که نظریه‌های علمی اظهاراتی عام و فراگیر هستند که منطق دانش علمی بر پایۀ آنها استوار است (Popper, 2005, 37).

رشد و پیشرفت هر جامعه‌ای در همه زمینه‌ها اعم از (علمی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی) همبستگی و رابطه بسیار قوی با رشد و پیشرفت دانشگاه‌ها دارد و دانشگاه‌ها به‌عنوان مراکز علمی نقش مهم و کلیدی در تولید و توسعه نظریه‌های علمی را دارند. علیرغم توصیه و سیاستگذاری در زمینۀ پیشرفت نظریه‌پردازی در کشور، به نظر می‌رسد هنوز این پدیده آن‌گونه که باید رشد نکرده است و کماکان دانشگاه‌های ایرانی در این زمینه ضعیف بوده‌اند که نشان می‌دهد با مسائل و مشکلاتی مواجه هستند. بی‌تردید تا زمانی که دیدی کامل و جامع از گسترۀ این مسائل و مشکلات وجود نداشته باشد نمی‌توان دربارۀ آنها چاره‌اندیشی کرد و در راستای برطرف کردن آنها و سرانجام افزایش ظرفیت نظریه‌پردازی برآمد.

پژوهش حاضر با رویکرد موردکاوی به بررسی این مشکلات در دانشگاه تربیت مدرس که از این قاعده مستثنی نیست پرداخته است. این دانشگاه به‌عنوان یک دانشگاه ارائه‌دهنده تحصیلات تکمیلی در میان دانشگاه‌های ایران دارای رتبه خوبی به لحاظ شاخص‌های علمی و پژوهشی است و افزون بر داشتن

---

1. Relativity Theory
2. Copernicus' Theory
3. Kepler's Theory
۴. آنومی به انگلیسی Anomie: به فقدان هنجار یا بی‌هنجاری اطلاق می‌شود. این به معنی عدم وابستگی شخص و جامعه است که به چندپاره شدن جامعه می‌انجامد. این اصطلاح توسط جامعه‌شناس فرانسوی امیل دورکیم مشهور شد.

ظرفیت‌های داخلی مثل منابع انسانی متخصص و خبره در زمینه‌های گوناگون، همه‌ساله متولی برگزاری نشست‌های علمی، همایش‌ها، کنفرانس‌ها، جلسات تخصصی علمی، کارگاه‌های علمی و غیره است و همه این رویدادها نشانگر ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل این دانشگاه برای ایجاد زمینه برای نظریه‌پردازی و تولید نظریه است.

این پژوهش بخشی از طرح فراگیرتری است که با هدف تدوین مدل رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس انجام شده است. اگر در یک نگاه کل‌نگر موانع و مشکلات رشد ظرفیت نظریه‌پردازی را به دو دستهٔ فراگیر و سازمانی دسته‌بندی کنیم، این مقاله به شکلی خاص مسائل و مشکلات سازمانی رشد ظرفیت نظریه‌پردازی را در کانون توجه جای داده است.

نظریه و نظریه‌پردازی

تعریف واژه‌نامه‌ای نظریه تعریفی نسبتاً ساده است که ریشهٔ واژهٔ «نظریه» را در ادبیات یونانی و در واژهٔ «Theoria» جستجو می‌کنند (رفیع‌پور، ۱۳۹۳، ص ۹۳). دائره‌المعارف «بریتانیکا» (Britanica Encyclopedia, 2017) در تعریف «نظریهٔ علمی»[1] آورده است: نظریهٔ علمی یک ساختار فکری نظام‌مند از مفاهیم گسترده‌ای است که مجموعه‌ای از قوانین تجربی یا آزمایشگاهی مرتبط با قواعد موجود در یک چیز یا پدیده را در بردارد که هم مشاهده و هم ثابت شده است. یک نظریهٔ علمی ساختاری است که توسط این قوانین پیشنهاد می‌شود و برای توضیح آنها به شیوه‌ای منطقی و علمی پدید آمده است. رفیع‌پور (۱۳۹۳، ص ۹۳-۹۶) نیز مجموعه‌ای از تعاریف نظریه را گردآوری کرده است. او در تعریفی عام نظریه را به معنی «بررسی کلی و وسیع مسائل از راه تفکر و تخیل» می‌داند، «به‌طوری که این بررسی نباید الزاماً رابطه‌ای با عمل (واقعیت) داشته باشد».

«کروتو» (Kroto, 2017) با اشاره به حجم بی‌شمار نظریه‌هایی که تاکنون ارائه شده‌اند، نظریه‌ها را در دو دستهٔ عام طبقه‌بندی کرده است: نظریه‌های علمی و نظریه‌های غیرعلمی. او در تعریف نظریه‌های علمی می‌گویند که «نظریه‌هایی که صحیح و بر پایهٔ واقعیت‌ها (فکت) هستند، چرا که در نتیجهٔ کارهایی تجربی پدید آمده‌اند». اگر تاکنون نظریه‌های گوناگون را در کنار هم قرار داده باشیم و دقیق‌تر در احوال آنها کنکاش کرده باشیم، متوجه شده‌ایم که تمام نظریه‌ها به لحاظ وسعت و گستردگی در یک سطح نیستند. «ببی» (Babbie, 2010, 34) بر پایهٔ گستردگی و کانون توجه نظریه‌ها (به‌ویژه در حوزهٔ علوم اجتماعی) آنها

1. Scientific Theory

را در سه دسته طبقه‌بندی می‌کند: «ماکروتئوری‌ها»[1] یا نظریه‌های کلان، «مِزوتئوری‌ها»[2] یا نظریه‌های متوسط، و «میکروتئوری‌ها»[3] یا نظریه‌های خرد. با این حال، نظریه‌ها در هر سطحی، در موقعیت‌های گوناگون آزمون شوند. «پوپر» (Popper, 2005, 9-10) معتقد است نخستین شیوه برای آزمون یک نظریه مقایسهٔ منطقی نتایج آنها با خودشان است؛ به عبارت دیگر یک نتیجه با نتایج دیگر مقایسه شود که آیا این نتایج منطقی هستند یا نه. از این طریق انسجام درونی یک نظریه مورد سنجش قرار خواهد گرفت. دومین شیوه بررسی شکل منطقی یک نظریه است. شیوهٔ سوم، مقایسهٔ یک نظریه با دیگر نظریه‌ها است؛ و در نهایت، شیوهٔ چهارم آزمون یک نظریه از طریق کاربردهای تجربی نتایج برخواسته از آن نظریه است.

سرانجام، پس از ارزیابی یک نظریه بر پایهٔ معیارهای دقیق، مشخص خواهد شد که یک نظریه «خوب» است یا نه. گزارهٔ «نظریهٔ خوب»[4] توسط «پوپر» طرح شد و به نظر او تنها یک نظریهٔ خوب می‌تواند زیست‌پذیر باشد. ویژگی‌های یک نظریهٔ خوب از نظر «پوپر» یگانگی، محافظه‌کاری، تعمیم‌پذیری، باروری، خسّت، انسجام درونی، ریسک‌پذیری تجربی، و انتزاع هستند (Wacker, 1998). در میان این ویژگی‌ها، یگانگی نظریه به این معناست که یک نظریه باید با نظریه‌های دیگر وجه تمایز داشته باشد، محافظه‌کاری این است که یک نظریه نمی‌تواند جایگزینی داشته باشد مگر آنکه نظریهٔ تازه ویژگی‌های بهتری داشته باشد، از نظر تعمیم‌پذیری، یک نظریه هر چه در حوزه‌های بیشتری کاربرد داشته باشد نظریهٔ بهتری قلمداد می‌شود. از نظر باروری، هر چه نظریه بارورتر باشد و مدل‌ها و فرضیه‌های بیشتری از آن منتج شود بهتر است. در مورد خست در نظریه، اگر چیزهای دیگر برابر باشند، هر چه یک نظریه فرض‌های کمتری داشته باشد، بهتر است. انسجام درونی در یک نظریه با تعریف منطقی تمامی ارتباط‌ها و دارا بودن توضیح لازم به دست می‌آید. ریسک‌پذیر بودن تجربی نظریه به این معناست که تمام آزمون‌های تجربی یک نظریه باید ریسک‌پذیر باشند و ابطال یک نظریه باید بسیار ممکن باشد. انتزاعی بودن نظریه رها بودن آن از زمان و فضا است. هر چه ارتباط‌های بیشتری در یک نظریه وجود داشته باشد سطح انتزاع بالاتر است. برای ارائهٔ یک نظریهٔ خوب شیوه‌های گوناگونی هستند، ولی «ببی» (Babbie, 2010, 53) شیوه‌های نظریه‌پردازی را در دو دسته طبقه‌بندی می‌کند: «نظریه‌پردازی قیاسی»[5] و «نظریه‌پردازی استقرایی»[6]. در هر شیوه نیز روش‌های گوناگونی

1. Macrotheory
2. Mesotheory
3. Microtheory
4. Good theory
5. Deductive Theory Construction
6. Inductive Theory Construction

برای نظریه‌پردازی هستند. «رابرت دابین» (Dubin, 1987) از نخستین افرادی است که کوشیده تا بتواند فرایند نظریه‌پردازی را مدون کند و آن‌را از شکل انتزاعی‌اش به عینیت برساند. «دابین» (Dubin, 1987) در این اثر فرایند نظریه‌پردازی را متشکل از هشت گام کلیدی (تشخیص مسئله، شناسایی مفاهیم نظریه، استخراج قوانین، تشخیص مرزهای نظریه، شناسایی شرایط عملکرد نظریه، شناسایی سنجه‌های تجربی، ساختن فرضیه برای آزمون نظریه، آزمون نظریه در دنیای واقعی) می‌داند. این هشت گام در شکل زیر ارائه شده‌اند. «سوزان لیهام» (Lynham, 2000) نیز روشی را برای نظریه‌پردازی پیشنهاد می‌کند که شامل پنج گام کلیدی است. «جک مردیث» (Meredith, 1993) با مطرح کردن «چرخهٔ طبیعی» علم گام‌هایی را طرح کرده است که در نهایت به نظریه‌پردازی ختم می‌شوند. به نظر «مردیث» این چرخهٔ طبیعی از توصیف آغاز می‌شود و به توضیح می‌رسد و سرانجام به آزمایش ختم می‌شود. کارلایل و کریستینسن (Carlile and Christensen, 2004) نیز روش خود را در دو مرحلهٔ توصیفی و هنجاری برای نظریه‌پردازی تدوین کردند. در سال ۲۰۰۷ «ون دی ون» (Van de Ven, 2007) چارچوبی برای «نظریه‌پردازی و طرح پژوهش» ارائه داد که به نحوی با روش‌های دیگر قدری شباهت و اندکی تفاوت دارد. ون دی ون (Van de Ven, 2007) معتقد است، تعاملات اندیشمند و اندیشه‌ورز در چهار حوزه بسیار اساسی شکل می‌گیرد: فرموله کردن مسأله، شکل‌دهی نظریه‌های بدیل، گردآوری قرائن و شواهد، و به‌کارگیری یافته‌ها.

پیشینهٔ پژوهش

در نوشته‌های دانشگاهی نیز نظریه‌پردازی از جوانب گوناگونی در کانون توجه جای گرفته و مطالعه شده است. بسیاری از پژوهش‌های این حوزه معطوف به تعریف و روش‌های نظریه‌پردازی بوده‌اند. برای مثال، قیومی بیدهندی (۱۳۸۴) به ساختار نظریه و الفبای نظریه‌پردازی در حوزهٔ معماری پرداخته و عناصر یک نظریهٔ علمی را تشریح کرده است. شوقی‌نیا و جلالی (۱۳۸۴) نیز به چگونگی نظریه‌پردازی در علم اقتصاد اسلامی پرداختند. رضایی اصفهانی (۱۳۹۰) در مورد خواستگاه نظریه‌پردازی، در پژوهشی با عنوان: نظریه‌پردازی‌های علمی قرآن به این نتایج رسیدند که: خاستگاه نظریه‌ها می‌تواند از متن دانش مورد نظر برخیزد یا از دانشی دیگر، یعنی پژوهشگر الهام یا حدس برخاسته از یک پدیده طبیعی یا از یک آیه قرآن نظریه‌هایی ارائه می‌کند و با توجه به شواهد و قرائن علمی آن‌را سامان می‌دهد. به عبارت دیگر نظریه‌پردازی‌های علمی گاهی تک تباری است و گاهی چند تباری است یعنی گاهی نظریه علمی به‌صورت میان رشته‌ای شکل می‌گیرد .از اینجاست که نظریه‌پردازی‌های علمی قرآن متولد می‌شود.

پژوهش دانایی‌فرد (۱۳۸۷) در زمره پژوهش‌های مرتبط به روش‌های نظریه‌پردازی جای می‌گیرد. پژوهش او با عنوان: روش‌شناسی نظریه‌پردازی در مطالعات سازمان و مدیریت: پژوهشی تطبیقی به این نتایج دست یافت که: اندیشمندانی که می‌خواهند نظریه‌پردازی کنند باید از دو نوع دانش تخصصی برخوردار باشند؛ دانش نسبت به پدیده‌ای که برآنند تا در مورد آن تئوری سازی کنند و دانش نسبت به روش‌شناسی‌های نظریه‌پردازی. کانون تمرکز این مقاله مقایسه روش‌شناسی‌ها است. بر این اساس چهار روش‌شناسی اصلی در نظریه‌پردازی در علم سازمان و مدیریت، یعنی روش‌شناسی دوبین، لینهام، ون دی وِن و کارلایل و کریستنسن مقایسه و رهنمودهایی در مورد نظریه‌پردازی ارائه شد .ضمن ارائه نقاط ضعف و قوت هر روش‌شناسی، پارادایم، نوع رویکرد، فرایند تئوری پردازی، رابطه پژوهشگر با کارگزار و معیار ارزیابی تئوری هر چهار روش‌شناسی با هم مقایسه شد. نتیجه‌گیری پژوهش دانایی‌فرد (۱۳۸۷) نشان داد که اگرچه روش‌شناسی دوبین برای مبتدیان نظریه‌پردازی فرآیند گام‌به‌گام دقیقی ارائه می‌دهد ولی روش «ون دی ون» پیوند تنگاتنگ‌تری با عمل دارد، دو روش‌شناسی دیگر شباهت بیشتری با روش‌شناسی دوبین دارند .در عین‌حال هر چهار روش‌شناسی در حال حاضر مورد توجه تئوری پردازان قرار گرفته است. دانایی‌فرد (۱۳۸۸) در ادامه پژوهش‌های مربوط به روش‌شناسی نظریه‌پردازی، به روش‌شناسی عمومی نظریه‌پردازی «دوبین» پرداخته است. به نظر او عشق به روش در این‌روش‌شناسی‌ها، جدای از نظریه‌ی کارل وایک، نظریه‌پردازی را در چنبره‌ی محدودیت‌های سخت اثبات پژوهشی قرار داده است. ترس از تولید نظریه، در رشته‌ی مدیریت، حاصل این محدودیت‌هاست.

گروهی از پژوهش‌های حوزه نظریه‌پردازی به شناسایی موانع نظریه‌پردازی توجه ویژه داشته‌اند پژوهش‌های پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸)، میرزایی رافع (۱۳۹۰)، جواهردهی (۱۳۹۱)، رفیع‌پور (۱۳۹۵) به‌طور خاص به این مسئله پرداخته‌اند. پورعزت، رضایی، و یزدانی (۱۳۸۸) که با یک پژوهش توصیفی به پیمایش نظرات اساتید حوزه‌های مدیریت، روانشناسی و علوم سیاسی دانشگاه تهران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی کلیدی‌ترین موانع هستند. ادعای اصلی پژوهش آن است که علی‌رغم اهمیت توجه به موانع ساختاری، کارکردی و فرهنگی، عدم توجه به فراگرد طبیعی نظریه‌پردازی در تأکید بر شناسایی مسئله و تمرکز بر حل آن، یکی از دلایل اصلی رکود سیر نظریه‌پردازی در قلمرو علوم انسانی است. همچنین، میرزایی رافع (۱۳۹۰) نیز به بررسی موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه ۹۴ عضو هیأت‌علمی رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان پرداخت. پرسشنامه‌ای ۳۵ گویه‌ای

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش به کار گرفته شد. بر پایهٔ یافته‌های این پژوهش عوامل فردی به میزان خیلی زیاد، عوامل اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی به میزان زیادی مانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی می‌شوند. به‌علاوه یافته‌های جانبی این پژوهش نشان داد که بین دیدگاه اعضاء هیأت‌علمی زن و مرد در خصوص موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که بین دیدگاه اعضاء هیأت‌علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی و دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی در زمینهٔ موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد.

جواهردهی (۱۳۹۱) به هشت مانع کلیدی نظریه‌پردازی در ایران اشاره می‌کند: اصالت‌یابی مقدمات، ذهنی‌گرایی، گفتمان غالب، مادی‌گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهودگرایی، و فقدان تحمل. میرفردی (۱۳۹۴) نیز به بی‌توجهی به نقش جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسان در ساختار عمومی و برنامه‌ریزی جامعه، پایین بودن بودجه‌های پژوهشی در مقایسه با دیگر بخش‌های جامعه، گسترش روحیه مدرک‌گرایی و عام‌زدگی در زمینهٔ آموزش، شناخت و یادگیری و همچنین به‌کارگیری مفاهیم و دانش جامعه‌شناسی به‌عنوان موانع رشد این حوزه و نظریه‌های پیرامونش در ایران اشاره کرده است.

رفیع‌پور (۱۳۹۵) موضوع موانع رشد علمی ایران را در کانون توجه گذاشته و در کتاب خود به کرسی‌های نظریه‌پردازی پرداخته است. رشاد (بی‌تا) نیز دو دسته‌بندی از موانع نظریه‌پردازی نام می‌برد. دسته‌بندی نخست شامل موانع انفسی یا درونی (عامل‌های سلبی که از خصائل و خصائص و وضعیت معرفتی و روحی و خلقی محققین برخاسته است) و آفاقی یا برونی (موانعی که به محقق مربوط نمی‌شود، بلکه به شرایط اجتماعی، سامانه‌ی مدیریتی کشور در حوزه‌ی معرفت و ساختار و سیاست‌های کلی حاکم بازمی‌گردد) است. دسته‌بندی دوم شامل موانع سلبی (سببی و مسببی، یعنی موانعی که نقش علّی و موانعی که شأن معلولی دارند) و ایجابی (نحو ماهوی و موانع فرهنگی، مدیریتی و اخلاقی) است. سرانجام، از نظر رشاد (بی‌تا)، به لحاظ کمی و کیفی، موانع فرهنگی و روانی بیشترین سهم و ژرف‌ترین نقش را در رکود و رکون معرفتی ایفا می‌کنند و او به ۱۴ مانع کلیدی نظریه‌پردازی در این زمینه اشاره می‌کند: گسست تاریخی ـ معرفتی، فقدان طلب و تقاضا، خودباختگی و دیگرشیفتگی، اعتماد به نفس پایین، نبوغ‌زدگی، حجاب معاصرت، سنت‌زدگی، پیرپرستی، فقر سنت نقد و تضارب آرا، سیاست‌زدگی، فرومردن رسم تکریم، فقدان عرف تعالم، کمبود جرئت عبور از مشهورات، و توهم فقد آزادی.

تعدادی از پژوهش‌های خارج از ایران، به بنیاد و اساس نظریه و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند و تعاریفی از این مفهوم ارائه کرده‌اند. تجزیه‌وتحلیل تطبیقی تعاریف مفهوم نظریه از سوی توماس (Thomas, 1997)

عدم قطعیت مشخص در مورد معنای اصطلاح را نشان داده است. بعضی از محققان مانند استوارت، هارت و سمبروک (Stewart, Harte and Sambrook, 2010) و لیولین (Llewelyn, 2003) به بررسی و تعریف نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه‌ای خاص مانند مدیریت منابع انسانی و مدیریت کیفیت و حسابداری پرداختند. استوارت، هارت و سمبروک (Stewart, Harte and Sambrook, 2010) نظریه را به‌طور خلاصه به این شکل تعریف می‌کنند، «ایده‌ای علمی است که حداقل مبدأ دارد و اشاره به بررسی جهان براساس مجموعه‌ای از قواعد و اصول.». از نظر هارت و سمبروک حتی یک پیشنهاد نیز می‌تواند نظریه نامیده شود. ماتنر (Maunter, 2000, 562) نظریه را مجموعه‌ای از گزاره‌ها می‌داند که اصول تحلیل یا توضیح موضوع را فراهم می‌کند.

تاکنون روش‌های متعددی برای نظریه‌پردازی شکل گرفته که مهم‌ترین و اصلی‌ترین آنها عبارتند از: روش‌شناسی دوبین (Dubin, 1987)، روش‌شناسی کارلایل و کریستنسن (Carlile and Christensen, 2004) روش‌شناسی ون دی ون (Van de Ven, 2007) و روش‌شناسی لینهام (Lynham, 2002). دسته‌ای از پژوهش‌ها در خارج از ایران مانند هانسن (Hansen, 1998)، مارسیک (Marsik, 1990)، موت (Mott, 1996)، توراسو (Torraco, 1997)، شه و کورلی (Shah and Corley, 2006) نیز به نظرات و عقاید متفاوت محققان در مورد مناسب‌ترین روش‌های نظریه‌پردازی اشاره دارند.

برخی از محققان مانند لد و مورس (Ld and Morse, 1994) بر استفاده از روش‌های کیفی برای نظریه‌پردازی اصرار می‌ورزند و بعضی مانند اندراد (Andrade, 2009)، آمارتونگا و بالدری (Amaratunga and Blardy, 2001)، آیزنهارت (Eisenhardt, 1989)، دولی (Dooley, 2002)، جورج و بنت (George and Bennet, 2004)، آیزنهارت و گرینبر (Eisenhardt and Graenber, 2007)، لوئیز (Lewis, 1998)، استیک (Stake, 1994) معتقدند استفاده از مطالعه موردی، بعضی مانند گلسر (Glaser, 2002) معتقدند نظریه زمینه‌ای، بعضی مانند میچایلوا، پیکاری، پلاکویاناکی و ریتوالا (Michailova, Piekkari, Plakoyiannaki, and Ritvala, 2014) معتقدند قوم‌نگاری و بعضی مانند مردث (Meredith, 1993) معتقدند مدل‌های مفهومی در رسیدن به هدف مورد نظر در نظریه‌پردازی مفید است.

در هر یک از این‌روش‌های ارائه شده، دیدگاه‌های متفاوتی از محققان ارائه شده است،به‌عنوان نمونه، از نظر محققان، استفاده از نظریه زمینه‌ای می‌توان به نظریه‌پردازی کمک شایان توجهی کند. از نظر کیپریانی (Cipriani, 2013)، هدف نظریه زمینه‌ای، ایجاد نظریه علوم اجتماعی است که از داده‌های گردآوری شده آغاز می‌شود: پیش از تحلیل، محققان در ساختن لیستی از گره‌ها، کلیدواژه‌ها و آیتم‌ها درگیر می‌شوند،

تمامی آنها هم برای تحلیل مواد و هم به هدف تحقیق معنادار در نظر گرفته می‌شود. در مورد استفاده از مدل‌ها در نظریه‌پردازی، لاچمن[1] در به این موارد اشاره می‌کند: ۱. فراهم آوردن حالت‌های بازنمایی، ۲. استنتاج قواعد، ۳. تفسیر و ۴. بصری سازی.

اما به‌رغم این اختلاف نظرها، محققین در این زمینه، مانند شه و کورلی (Shah and Corley, 1986)، اندراد (Andradde, 2009) و هیگز، پرایس و مارس (Hughes, Price and Marrs, 1986) تمایل به استفاده از روش‌های چندگانه فراگیر برای تحقیق و نظریه‌پردازی را نشان داده‌اند.

در دسته‌ای دیگر از پژوهش‌های انجام شده در خارج از ایران، محققان موانع نظریه‌پردازی را شناسایی کرده‌اند. هالت، گولدینگ و اکینتوی (Holt, Goulding and Akintoye, 2016) با هدف سنجش رابطه‌ی تأثیر پژوهش و نظریه‌پردازی، موانع نظریه‌پردازی در دانشگاه‌ها را دسته‌بندی کرده‌اند. آنها با پرسشنامه‌ای که شامل سؤال‌های باز و بسته بود داده‌های خود را گردآوری کردند و در این پژوهش موانعی که آنها به آن اشاره کرده‌اند با تحلیل سؤال‌های باز آن پرسشنامه شکل گرفته است. دسته‌هایی که این پژوهش ارائه کرد،شامل چهار دسته‌ی موانع خارجی (خارج از دانشگاه)، موانع داخلی (مربوط به دانشگاه)، موانع مربوط به تعامل (با صنعت و جامعه پژوهشی) و سایر موانع نامشخص (مثل نداشتن تجربه) بود.

لینهام (Lynham, 2000) نیز با تعریف مفاهیم مربوط به نظریه و نظریه‌پردازی، موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی را بررسی کرده است. این موانع شامل ارتباط بین متخصص و محقق، بی‌توجهی به خروجی‌های کاربردی نظریه‌ها، تمرکز محدود علمی، ابزار غالباً اثبات‌گرا،کمبود ابزارهای مشخص و نگاه به نظریه‌پردازی به‌عنوان وظیفه محقق، هستند. آندروود (Underwood, 1975) در دیدگاهی که به ندرت مورد توجه قرار گرفته است، معتقد است تفاوت‌های فردی افراد بر روی دیدگاه افراد از پژوهش و نظریه‌پردازی تأثیر می‌گذارد به گونه‌ای که کسانی که دارای تفکر نظری هستند با احتمال بیشتری به‌سوی نظریه‌پردازی کشیده می‌شوند.

بررسی نوشته‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌هایی که موانع نظریه‌پردازی را به شکلی منسجم در کانون توجه جای دهند اندک هستند. افزون بر این، اغلب پژوهش‌هایی که به موانع نظریه‌پردازی توجه کرده‌اند از ابزار پرسشنامه استفاده کرده‌اند و به روش پیمایش مسئله را مورد بررسی قرار داده‌اند و هیچ یک از این پژوهش‌ها از مصاحبه و رویکرد کیفی در بررسی موانع استفاده نکرده‌اند. در این پژوهش کوشش شده تا موانع فراگیر و سازمانی نظریه‌پردازی از یکدیگر تفکیک شوند و این موضوع می‌تواند منجر به

1. Lachman

سیاست‌گذاری‌های درست‌تری برای تصمیم‌گیران در این حوزه شوند. نوآوری کلیدی پژوهش حاضر که آن‌را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌کند در روش‌شناسی است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست خواهد داد. در بخش بعدی جزئیات روش‌شناسی این پژوهش طرح شده است.

روش‌شناسی

از آنجایی که در پژوهش حاضر هدف اصلی شناسایی موانع رشد نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس و ارائهٔ راهکارهایی برای گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی است، پژوهشگران با عوامل انسانی مواجه هستند که کنش‌گران اصلی نظریه‌پردازی به شمار می‌آیند. بر این اساس، پدیدهٔ نظریه‌پردازی، پیش از هر چیز، یک پدیدهٔ اجتماعی است. داده‌های ورودی پژوهش جهت تحلیل پدیدهٔ نظریه‌پردازی و ارائهٔ درکی درست از موانع و انگیزه‌های مؤثر بر آن، باید از طریق شواهدی در بافت اجتماعی واقعی ـکه افراد و مردم واحدهای آن‌را تشکیل می‌دهندـ گردآوری شوند. بنابراین، فلسفه و جهان‌بینی اصلی این پژوهش تفسیرگرایی است، که درصدد استخراج واقعیتِ پدیدهٔ نظریه‌پردازی از بافت اجتماعی و ذهن کنش‌گران محوری این پدیده (اساتید دانشگاه و پژوهشگران) است. در این راستا، دو منطق استقرایی و قیاسی استفاده شد. از منطق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته‌بندی آنها استفاده می‌شود. پس رویکرد کیفی برای پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش به رویکرد کمی ترجیح داده شده، و پژوهشگران درصدند تا با تحلیل داده‌های کیفی تصویر نسبتاً جامع و دقیقی از موانع پیشرفت و راهکارهای گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی ارائه دهند.

البته، جهان‌بینی پژوهش به‌طور کامل به فلسفهٔ تفسیرگرایی پایبند نیست، چراکه باور اصلی پژوهش بر این استوار است که تمام واقعیتِ پدیدهٔ نظریه‌پردازی تنها در ذهن کنش‌گران محوری نیست، بلکه بخشی از آن نیز در جهان واقع وجود دارد. بنابراین، این پژوهش تا اندازه‌ای از بنیان‌های فلسفهٔ عمل‌گرایی نیز وام گرفته است، و در بخش‌هایی از فرایند پژوهش، به‌جای فلسفهٔ تفسیری و استفاده از منطق استقرایی برای ساخت دانش، از منطق قیاسی برای توجیه و دانش‌افزایی پیرامون نظریه‌پردازی بهره گرفته است. استفاده از چارچوب اولیهٔ پایه برای شناخت مقدماتی سازه‌های پیش‌ساختهٔ موضوع این پژوهش نشانه‌هایی از این جهان‌بینی است.

با توجه به آنکه در پژوهش حاضر، پژوهشگران به‌دنبال بررسی موانع پیشرفت و راهکارهای گسترش

نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس هستند، و نیز به‌منظور گردآوری داده به‌صورت استقرایی ـبرای یافتن دسته‌هایی که دارای قابلیت شناسایی و تبیین ابعاد گوناگون باشندـ نیاز به روشی داشته‌ایم که بتواند استنتاج قابل قبولی از داده‌های کیفی گردآوری‌شده به‌دست دهد. از این‌رو، در این پژوهش از روش پیشنهادی «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) استفاده شده است. آنها رویکرد خود را با عنوان رویکرد «مایلز و هابرمن» برای تحلیل داده‌های کیفی نام‌گذاری می‌کنند. هیچ‌کدام از این صاحب‌نظران به‌طور کامل به ژانر خاصی از پژوهش کیفی وابستگی ندارند، و به‌جای آن ترکیب روش‌های گوناگون کیفی را برای انجام پژوهش ترجیح می‌دهند (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014).

به نظر «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014, 10) پژوهشگران کیفی، به‌طور معمول، فرایند کم و بیش مشابهی را برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی انجام می‌دهند. در پژوهش حاضر با توجه با ماهیت، مسأله و هدف‌های پژوهش از طرح متوالی تغییرپذیر[1] و همچنین رویکرد پیشنهادی مایلز، هابرمن و سالدانا (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) برای گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش استفاده شده است. گام‌های پژوهش به‌صورت زیر تدوین و به اجرا گذاشته شده است:

- ✓ گام اول: رویکرد کیفی، مرور نظام‌مند ادبیات حوزه نظریه‌پردازی
- ✓ گام دوم: رویکرد کیفی، مصاحبه عمیق و رودررو با اعضای هیأت‌علمی
- ✓ گام سوم: رویکرد کمّی، گردآوری دیدگاه جامعه پژوهشی از طریق پرسشنامه
- ✓ گام چهارم: رویکرد کیفی، مراجعه به اسناد و برنامه‌های دانشگاه از طریق مطالعه اسنادی
- ✓ گام پنجم: رویکرد کیفی، ادغام یافته‌های گام‌های قبلی، تحلیل و ارائه راهکارها

در گام نخست، برای آگاهی از موانعی که پیش‌تر در نوشته‌های دانشگاهی شناسایی شده‌اند، ۷۱ مقاله فارسی و انگلیسی بررسی شدند و موانع گوناگونی از آنها استخراج شد که سرانجام، این موانع در ساخت ابزار پژوهش (مصاحبه) به کار گرفته شدند. برای این هدف، مقالات چاپ شده در مجلات داخلی و خارجی شامل مقالات مروری و علمی پژوهشی، مورد بررسی قرار گرفت. مقالات فارسی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی SID (پایگاه جهاد دانشگاهی) و مگیران و مقالات غیرفارسی از طریق پایگاه‌های «امرالد»، «ساینس دایرکت»، «اسکوپوس» و «گوگل اسکولار» بازیابی شد. برای بازیابی مقالات فارسی با مراجعه به پایگاه‌های مذکور، جستجو در عنوان، چکیده و کلیدواژه‌های مقالات با عبارت‌های «نظریه» و «نظریه‌پردازی» صورت گرفت. برای جستجوی مقالات غیرفارسی در پایگاه‌های مورد اشاره، با توجه به تنوع

1. Sequential-Transformative Mixed Methods Design

کلیدواژه‌ها، از عبارت‌های جستجوی زیر استفاده شد:

Theory, Theory Building, Theory Constructing, Theory Making, Theory Developing, Theorizing, Theory Producing, Theory Creating.

با تکنیک «نمونه‌گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه تربیت مدرس از حوزه‌های گوناگون علمی (فیزیک، مدیریت، زیست‌شناسی، پزشکی، فلسفه، تاریخ، هنر و معماری، زمین‌شناسی، فناوری و کامپیوتر، حقوق، علوم سیاسی، و شیمی) که دانشیار یا استاد تمام بوده‌اند گزینش شدند و با آنها به شکل حضوری مصاحبه شد. پس از برگزاری اولین جلسهٔ مصاحبه، متن مصاحبه در اختیار تیم پژوهش قرار گرفت و یک جلسه برای بررسی ساختار، کیفیت، و سایر مسائل مربوط به مصاحبه تشکیل و چارچوب مصاحبه یک‌بار دیگر مورد بازبینی قرار گرفت. جلسه‌های مصاحبه با یک ابزار ضبط صدا ضبط و برای تحلیل‌های بیشتر به شکل متن پیاده‌سازی شدند. جلسه‌های مصاحبه طی ۱۰ مرداد تا ۱۰ آبان ۱۳۹۶ هدایت و انجام شده‌اند. یکی از دلایل آنکه گردآوری داده‌ها که این‌چنین به طول انجامید، زمان محدود اعضای هیأت‌علمی برای همکاری بوده است. همچنین، اندازهٔ جلسه‌های مصاحبهٔ پیاده‌سازی شده، به‌طور معمول از ۲۲۰۰ تا نزدیک به ۴۲۰۰ واژه بوده است.

روشی که در این پژوهش برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به‌کار گرفته شده، روشی است که «سالدانا» (Saldana, 2013) در «*دستنامهٔ کدگذاری برای پژوهشگران پژوهش کیفی*»[1] معرفی و «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) در کتاب خود با عنوان *تحلیل داده‌های کیفی: منبع روش‌ها*[2] بسط داده‌اند.

از دیدگاه «سالدانا» (Saldana, 2013)، تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی در دو مرحله انجام خواهد شد؛ دور اول (کدگذاری) و دور دوم (الگویابی). کدها به‌طور معمول «یک کلمه» یا «عبارت کوتاهی» هستند که به‌صورت نمادین به نسبتی از داده‌های زبانی یا تصویری اختصاص می‌یابند. در دور دوم کدگذاری، این نسبت می‌تواند به‌طور دقیق برابر نسبت دور اول باشد، یک پاراگراف طولانی، یا یک یادداشت تحلیلی دربارهٔ داده‌ها باشد. برای پیشبرد فرایند کدگذاری از ویرایش ۱۱ نرم‌افزار مبتنی بر دسکتاپ «مکس کیو. دی. ای.»[3] بهره‌برداری شده است. برای افزایش روایی در این پژوهش از راهبردهای گوناگونی بهره‌برداری شده است. نخستین راهبرد یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی گفتار بوده است. درگیر کردن چند نفر در کدگذاری نیز راهبرد دیگری برای افزایش اعتبار یافته‌ها بوده است. برای بالا بردن اعتبار روش انجام و یافته‌های پژوهش

1. The Coding Manual for Qualitative Researchers
2. Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook
3. MaxQDA

در رویکرد کیفی شیوه‌های گوناگونی هست. ضبط مصاحبه و پیاده‌سازی آن، تأیید متن مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان، انجام کدگذاری توسط سه نفر، و تأمل طولانی روی یافته‌ها از جمله راهکارهای این پژوهش برای بالا بردن اعتبار بوده‌اند.

مسئلهٔ ناشناس ماندن مشارکت‌کنندگان در پژوهش، یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مسائل اخلاقی است که باید مورد توجه تیم پژوهش قرار گیرد. برای حفظ ناشناس ماندن افراد در این پژوهش دو رویکرد اتخاذ شده است. نخست، نام و مشخصات افرادی که نخواسته‌اند هویتشان فاش شود در مصاحبه ضبط نشده است. افزون بر این، نگهداری فایل‌های مصاحبه در یک پوشهٔ واحد بر روی یک رایانهٔ شخصی بوده است. با این کار پژوهشگران می‌توانستند از حفظ حق محرمانگی مشارکت‌کنندگان نیز اطمینان حاصل کنند. از آنجایی که احتمال ضعیفی وجود دارد که افراد را بتوان از روی صداهای آنها شناسایی کرد، بنابراین تیم پژوهش باید از انتشار این فایل‌های صوتی اطمینان حاصل می‌کرد. داوطلبانه بودن مشارکت، یکی دیگر از مسائل اخلاقی در این پژوهش بود که باید مورد توجه قرار می‌گرفت.

یافته‌های پژوهش

موانع بسیاری هستند که می‌توانند سر راه پیشرفت نظریه‌پردازی قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. گمان می‌رود تقسیم‌بندی عوامل به دو دستهٔ فراگیر برون‌سازمانی و سازمانی به سیاست‌گذاران کمک بیشتری برای اتخاذ تصمیم‌های درست می‌کند؛ چون نقش مدیران دانشگاهی و مدیران آموزش عالی شفاف‌تر می‌شود. به دلیل گستردگی هریک از این دسته‌ها، در این مقاله تنها به عوامل سازمانی اشاره شده و عوامل فراگیر در مقالهٔ دیگری بحث شده‌اند. مراد از موانع فراگیر آنهایی هستند که حاکم بر فضای کلی جامعه هستند و در پیوند با یک سازمان خاص، همانند دانشگاه تربیت مدرس نیستند. به نظر می‌رسد دیگر پژوهشگران در مؤسسه‌های گوناگون ایرانی نیز با چنین موانعی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. چنین موانعی احتمالاً ریشه‌دارتر از دیگر موانع هستند. دستهٔ دیگر، موانع سازمانی به شمار می‌روند که خاص دانشگاه تربیت مدرس هستند و در کانون توجه این پژوهش جای گرفته‌اند. در جدول یک خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش ارائه شده است. این دسته از عوامل ریشه در سازوکارها و مدیریت دانشگاه تربیت مدرس دارند و شاید در مؤسسه‌های دیگر به چشم نخورند. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان به نکته‌ای اشاره می‌کند که به نظر می‌رسد بیشتر در دانشگاه تربیت مدرس برجسته است: «نکتهٔ دیگر چیزی هم وجود دارد، یک نوع شتاب‌زدگی است که در سطح دانشگاه‌ها

وجود دارد که ما را دور می‌کند از نظریه‌پردازی ناب، یک مسابقه‌ای را در دانشگاه‌ها شروع کرده‌اند. مثلاً می‌گویند که ما چه کارهایی را بکنیم، مثلاً تربیت مدرس را چگونه اداره کنیم که مثلاً به فلان رتبه برسد. ولی به نظر من اول باید ببینیم تربیت مدرس دانشگاه است، دانشگاهی که در آن استقلال فکری وجود ندارد، در مورد کارهای علمی شک نکنید که دانشگاه نیست و در این دانشگاه نظریه‌پرداز هم مورد ستم و مورد ظلم قرار می‌گردد.» (م ۱ ـ پ ۱۰)[1].

جدول ۱. موانع پیشرفت نظریه‌پردازی

کمبود پیوند نهادی	☐ کمبود پیوند نهادی نرم ☐ کمبود پیوند نهادی سخت	☐ کمبود پیوند نهادی فیزیکی
محدودیت منابع سازمانی	☐ محدودیت امکانات ☐ دغدغه‌های معیشت اساتید	☐ کمبود تجهیزات آزمایشگاهی
نظام نادرست ارزشیابی	☐ ضعف نظام تشویق کارآمد	☐ قوانین و آیین‌نامه‌های نامناسب
ضعف ارتباط علمی	☐ کمبود پیوند میان دانشجو و استاد ☐ نفوذ میان اساتید و عالمان	☐ کمبود پیوند بین‌المللی
آموزش ناکارآمد دانشگاهی	☐ فرایند نادرست آموزشی ☐ گسترش بی‌رویۀ رشته‌های دانشگاهی	☐ کمبود سازوکاری برای پشتیبانی از نظریه‌پردازی
کیفیت پایین علمی دانشجویان	☐ مدرک‌گرایی ☐ شیوۀ نادرست جذب دانشجو	☐ جذب بی‌رویۀ دانشجو
بی‌مسئولیتی پژوهشگران	☐ جذب نیروهای بی‌کیفیت ☐ عدم مسئولیت‌پذیری اساتید	☐ پایین بودن کیفیت آثار دانشگاهی ☐ فرسودگی نیروی انسانی

۱. محدودیت منابع سازمانی

نخستین مسئله در بخش محدودیت منابع سازمانی امکاناتی است که سازمان برای آموزش و پژوهش اساتید و دانشجویان فراهم کرده است. این امکانات گسترۀ وسیعی را در بردارد، از منابع کتابخانه گرفته تا ابزارهای تدریس در کلاس درس. آن‌گونه که از سخنان مشارکت‌کنندگان در پژوهش برمی‌آید، دانشگاه تربیت مدرس تاکنون نتوانسته است به خوبی و در حد مکفی امکانات لازم را برای اساتید و دانشجویان این

۱. برای حفظ محرمانگی مصاحبه‌شوندگان نام آنها به صورت یک کد درآمده است و به پاراگرافی که موانع از آنها استخراج شده ارجاع داده شده است. برای نمونه، «م ۱ ـ پ ۱۰» یعنی مصاحبه‌شوندۀ شمارۀ یک ـ پاراگراف دهم.

دانشگاه جهت آموزش و پژوهش فراهم سازد. برای نمونه یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «من فکر می‌کنم [مشکل نظریه‌پردازی] کمی برمی‌گردد به امکانات. مثلاً چرا ژیان ۲۰۰ سرعت بیشتر نمی‌رود، چون چرخ‌هاش طوری خاص درست شده‌اند و موتورش ضعیف است. پس همهٔ این‌ها در سرعتش تأثیر دارند. برای کشور ما هم به همین ترتیب است، اگر یک استاد نمی‌خواهد نظریه‌پرداز باشد، این برمی‌گردد به بحث امکانات. این‌که در اختیار یک استاد چه قرار داده‌ایم.» (م ۴ ـ پ ۱۱). از نمودهای این امکانات محدود نبود یا کمبود تجهیزات آزمایشگاهی است که برای رشته‌های علوم دقیقه و تجربی لازم و ضروری هستند. نظریه‌پردازی نیازمند سال‌ها کار آزمایشگاهی است، آزمایشگاهی که مجهز به تجهیزات لازم پژوهش باشد. به نظر می‌رسد، در شرایط موجود آزمایشگاه‌های دانشگاه چندان تجهیز نشده‌اند و نتوانسته‌اند رضایت پژوهشگران را جلب کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش این مسئله را این‌گونه طرح می‌کند: «بزرگترین مشکل و دغدغه ما نبودن امکانات آزمایشگاهی است. الان میدان آماده است، تازنده هست ولی اسب نیست. میدان همان کاربرد علوم در صنعت، امکانات ساختاری تربیت مدرس است. و این قابل رقابت با جهان مدرن نیست. آنها جایگاه علم و عالم را فهمیده‌اند، ولی ما سالهاست دم از علم و عالم می‌زنیم ولی هنوز معنای واقعی‌اش را درک نکرده‌ایم.» (م ۹ ـ پ ۲۴).

افزون بر این، چالش بزرگتری که وجود دارد، تأمین نشدن معیشت بسیاری از اساتید دانشگاه تربیت مدرس است. چندین نفر از مصاحبه‌شوندگان روی این مسئله تأکید داشته‌اند که دانشگاه تربیت مدرس نتوانسته است معیشت مکفی برای اساتیدش فراهم آورد. از این‌رو، اساتید و پژوهشگران مجبور هستند برای گذران زندگی جاهای دیگری کار کنند، پروژه‌هایی از سازمان‌های دیگر بگیرند، و کمتر برای دانشگاه وقت بگذارند. زمان کمتر منجر به پایین آمدن کیفیت آثارشان می‌شود و از چنین کارهایی نمی‌توان انتظار نظریه‌پردازی داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از موانع نظریه‌پردازی همان تأمین نشدن معیشت اساتید و پژوهشگران است که از الزامات نخستینی که باید به آن توجه شود. برای نمونه، یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گوید که «[...] مثلاً استادی را تازه استخدام کرده‌ایم. ایشان اول باید مسئله مسکنش را حل کند و جایی را اجاره کند. باید [زمان] بگذرد تا این استاد بتواند حداقل نیازهایش را تأمین کند [...]. استاد ما که سلسله نیازهایش تأمین نشده یعنی مسکن و مشابهش را نمی‌تواند تأمین کند، آیا می‌تواند به فکر بحث نظریه‌پردازی باشد. آن بنده خدا به فکر نان شبش است. اول باید زنده بماند بعد نظریه‌پردازی کند.» (م ۴ ـ پ ۱۱).

۲. کمبود پیوند نهادی

برای رشد نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس لازم است نهادها دست‌به‌دست هم دهند و مقدمات لازم برای این کار را تدارک ببینند. این نهادها انواع گوناگون دارند؛ از نهاد قانون و آیین‌نامه گرفته تا ساختارهای سازمانی. تا زمانی که این نهادها هم‌راستا با هم و هماهنگ کار نکنند نمی‌توان نظریه‌پردازی در دانشگاه را توسعه داد.

این نهادها را می‌توان در سه دستهٔ کلیدی طبقه‌بندی کرد: نهادهای نرم، نهادهای سخت، و نهادهای فیزیکی. نهادهای فیزیکی ساختار سازمانی و واحدهایی هستند که در دانشگاه تربیت مدرس شکل گرفته‌اند. این واحدها باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوانند نظریه‌پردازی را رشد دهند، که به نظر در حال حاضر چنین اتفاقی نیافتاده است. نهادهای سخت قوانین و مقرراتی هستند که به اجرایی شدن فرایندها کمک می‌رسانند. قوانین و مقررات دانشگاه باید به گونه‌ای طراحی و تصویب شوند که پشتیبان نظریه‌پردازی باشند. در حال حاضر این مقررات به نظر آن‌قدر دست‌وپاگیر به نظر می‌آیند که نه‌تنها نمی‌توانند از نظریه‌پردازی پشتیبانی کنند، بلکه مانع رشد آن نیز می‌شوند. قوانین و مقررات در پیوند با ارتقای اعضای هیأت‌علمی از شمار این نهادها هستند.

دستهٔ دیگر نهادها، نهادهای نرم هستند که دربردارندهٔ نگرش و دیدگاه مسئولین دانشگاه، سیاستگذاران، و اساتید است. سیاستگذاران و پژوهشگران چه دیدگاهی دربارهٔ نظریه‌پردازی دارند، آنها چه‌قدر به این امر اهمیت و ارزش می‌دهند و چگونه در مواجه با آن رفتار می‌کنند. به نظر می‌رسد در حال حاضر در دانشگاه تربیت مدرس دید چندان مثبت و پیش‌برندهٔ دربارهٔ نظریه‌پردازی وجود ندارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این‌گونه اشاره می‌کند: «[...] چرا نهادها هستند، ساختار دانشگاه تربیت مدرس در آن راستا شکل گرفته است، فقط نیاز به باز طراحی دارد. و یا قوانین و مقررات با این رویکردها منطبق شود و آن قسمت نگرش‌ها هم باید ارتقاء پیدا کند و این در درون خود دانشگاه هست باید ارتقاء پیدا کند. لذا ما وقتی می‌خواهیم اون ظرفیت نظریه‌پردازی را داشته باشیم باید آن تعامل محیط را با هم داشته باشیم و مدل‌مان کار کند و ما نمی‌توانیم به‌طور جداگانه مدل دهیم.» (م ۳ ـ پ ۱۹).

۳. ضعف ارتباط علمی

ناگفته پیداست که ارتباط علمی میان پژوهشگران از الزامات پیشرفت علمی است. کسانی که به ماهیت اجتماعی بودن علم معتقد هستند، اهمیت این موضوع را بسیار برجسته می‌کنند. از این‌رو، این ارتباط برای پیشرفت حوزهٔ نظریه‌پردازی و دیگر حوزه‌ها ضروری به نظر می‌رسد و کمبود آن می‌تواند مانع بزرگی بر سر راه پیشرفت‌های علمی باشد. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان به کمبود یا ضعف این ارتباط در شرایط

فعلی دانشگاه تربیت مدرس اشاره می‌کنند. به نظر می‌رسد، چه در درون دانشگاه و چه بیرون دانشگاه این ارتباط به خوبی شکل نگرفته است. در یک فضای دانشگاه ارتباط می‌تواند اَشکال گوناگونی داشته باشد، از ارتباط میان اساتید گرفته تا ارتباط میان دانشجویان. از کلیدی‌ترین مسائلی که در سخنان مصاحبه‌شوندگان وجود دارد آن است که ارتباط درست و کارآمدی هنوز میان اساتید و دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس شکل نگرفته است و این عدم ارتباط موجب شده تا فضای گفت‌وگوی موجود الهام‌بخش نباشد و منجر به خلق افکار و آثار بزرگ نشود. لازمهٔ یک ارتباط درست، افزون بر ارتباط علمی، ارتباط عاطفی با دانشجویان است که می‌تواند سرآغاز و محرک ارتباط علمی باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «علم در اصل اولش از آن شرق بوده، ولی چرا ما عقب افتادیم از غربی‌ها؟ آنها فقط رابطه استاد دانشجویی برقرار می‌نمایند. رابطه استاد دانشجو فقط در حساب و کتاب نیست بلکه آنها یک رابطه انسانی باید برقرار کنند. یعنی ما این رابطه را فراموش کرده‌ایم. و به دانشجو کمتر اهمیت می‌دهیم.» (م ۱ ـ پ ۲۰).

ضعف در ارتباط تنها بین اساتید و دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس به چشم نمی‌خورد، بلکه در دیگر فضاها، همانند فضای میان اساتید نیز وجود دارد و این مسئله بسیار پررنگ است. اساتید دانشگاه به‌عنوان منشأ افکار و ایده‌هایی که به نظریه منجر خواهد شد اگر بتوانند با یکدیگر وارد گفت‌وگو شوند و افکارشان را به قضاوت هم‌ترازان بسپارند، شانس نظریه‌پردازی آنها بیشتر می‌شود. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان معتقد هستند که در حال حاضر چنین ارتباط کارآمدی وجود ندارد و آنها نمی‌توانند به آسانی با دیگر هم‌ترازانشان گفت‌وگو کنند. برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «ببینید، من الان قدیمی‌ترین استاد این دانشگاه هستم، در این مدت کسی نیامد که بگوید شما چکار می‌کنید، آیا چیزی لازم ندارید. یعنی ما در یک فضای دو نفره گفت‌وگو کنیم، مکالمه کنیم و ببینیم توانایی‌هایمان در کجاست. آن فضا را دانشگاه نتوانسته ایجاد کند [...]. همین کرسی‌های نظریه‌پردازی، سخنرانی داشتم دو دانشجو و دو استاد در این بحث شرکت کردند. بعد از آن هم هیچ اتفاقی نیفتاد. در واقع انگار جامعه خواب دیده شده است.» (م ۸ ـ پ ۲۵).

سرانجام، این ضعف ارتباط‌های بین‌المللی است که موجب شده دانشگاه تربیت مدرس هنوز به رشد و بلوغ کافی در زمینهٔ نظریه‌پردازی دست نیافته باشد. اگرچه سیاست‌های کلی هم بر ضعف ارتباط بین‌المللی تأثیرگذار هستند، ولی به نظر می‌رسد خود دانشگاه نیز در این زمینه ضعیف عمل کرده است. دانشگاه تربیت مدرس به‌عنوان دانشگاهی که حوزه‌اش تحصیلات تکمیلی است باید ارتباط بیشتری با فضای خارج از کشور داشته باشد تا بتواند خود را به‌روزرسانی کند و از آخرین دستاوردهای بشر آگاهی داشته باشد. بی‌تردید نظریه‌های جهان تراز باید در سطح جهانی مطرح شوند و این مسئله جز با ارتباط با جهان خارج شدنی نیست.

مصاحبه‌شوندگان به ضعف ارتباط بین‌المللی بسیار اشاره کرده‌اند و معتقد هستند که در فضای کنونی نمی‌توان به نظریه دست یافت. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این‌گونه اشاره می‌کند: «یکی از بحث‌های بعدی ما که می‌تواند باعث رشد شود ارتباط با جهان پیشرفته است. و این ارتباط الان وجود دارد ولی سوری است. اعضای هیأت‌علمی ما باید فرستاده شوند به فرصت‌های مطالعاتی، اما ما این فرصت را این‌طوری نگاه می‌کنیم که دانشگاه یکی را فرستد تا ایشان برود در دنیای پیشرفته *حال* کند. نمی‌آییم آن کسی را که می‌فرستیم به فرصت مطالعاتی ببینیم آیا این اصلاً حوصله کار کردن در آزمایشگاه را دارد؟! بعد از اینکه رفت رصد نمی‌کنیم او در خارج از کشور چکار می‌کند.» (م ۹ ـ پ ۴۲–۴۳).

٤. مسئولیت پژوهشگران

این پژوهشگران هستند که می‌توانند منشأ و سرآغاز نظریه‌پردازی باشند و تمام مسائلی که پیش‌تر گفته شد در نهایت باید به کمک پژوهشگران بیاید تا بتوانند امر نظریه‌پردازی را پیش برند. اگر همت و انگیزهٔ کافی در پژوهشگران نباشد، نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که آنها می‌توانند نظریه‌پردازهای برجسته‌ای شوند. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که پژوهشگران دانشگاه تربیت مدرس به قدر کافی در مقابل آرمان‌های علم و رشد علمی مسئول نیستند. این بی‌مسئولیتی در نهایت به آنجا ختم می‌شود که پژوهشگران هم نسبت به اهداف دانشگاه و پیشرفت‌های فردی بی‌تفاوت باشند.

از چالش‌های جدی در گروه بی‌مسئولیتی پژوهشگران آن است که نیروهای باکیفیت دانشگاه که زمانی نیروی محرکهٔ دانشگاه به شمار می‌آمدند در حال فرسودگی هستند. از دلایل این فرسودگی می‌توان به عدم انگیزه‌های کافی مالی و مادی، کمبود امکانات، و غیره اشاره کرد. فرسودگی این نیروها موجب شده تا نظریه‌پردازی به مرحلهٔ بلوغ نرسد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «در حوزه علوم انسانی ما فرسودگی داریم که باید جایگزین شوند.» (م ۹ ـ پ ۵۹). فرسودگی نیروی انسانی مانع از پویایی علم و پژوهش در دانشگاه می‌شود و ایستایی علمی در نهایت منجر به پایین آمدن کیفیت در دانشگاه می‌شود و در چنین شرایطی نمی‌توان انتظار نظریه‌پردازی داشت.

در حالی که نیروی انسانی دانشگاه به‌سمت فرسودگی پیش می‌رود، دانشگاه نیز در جذب نیروهای جوان‌ترِ باکیفیت ناموفق بوده است. به گفتهٔ دیگر دانشگاه نتوانسته است نیروهایی را جذب کند که جانی در علم و پژوهش ناب بدمند و همانند موتوری توانمند دانشگاه را به پیش برانند. عوامل گوناگونی در این زمینه تأثیرگذار هستند، از مسائل سیاسی در جذب اساتید گرفته تا درست انتخاب نشدن کمیتهٔ جذب. چنین مسئله‌ای حتی در جذب دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان دکتری نیز به چشم می‌خورد. بنابراین، زمانی که

مغزهای متفکر و ایده‌پرداز وارد دانشگاه نشوند نمی‌توان انتظار نظریه‌پردازی داشت. یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «انگار دانش و فرهیختگی به ابتذال کشیده شده است. من نمی‌توانم به ابتذال بکشم جوامع علمی و دانشگاهی را. یک رشد عجیب غریبی در دانشگاه‌ها داریم، نیروهای که می‌آیند و به دانشجو درس می‌دهند اصلاً نمی‌دانند که نظریه چیست!» (م ۱ ـ پ ۱۰).

چنین فرایند ضعیفی در جذب نیروهای تازه، سرانجام به پایین آمدن کیفیت اساتید دانشگاه خواهد انجامید. اساتیدی که انتظار می‌رود بار سنگین نظریه‌پردازی را به دوش بکشند. اگر آنها کیفیت لازم علمی را نداشته باشند، چگونه می‌توان انتظار داشت که نظریه‌هایی ارائه کنند که گسترهٔ وسیع داشته باشند و مرزهای دانش را جابه‌جا کنند. افزون بر این، چنین نیروهایی اساساً برای علم و دانشگاه ارزش قائل نیستند و مسئولت خود را به درستی انجام نمی‌دهند. ممکن است دنبال چیزهای دیگری باشند که در نهایت کمکی به دانشگاه برای پیگیری اهدافش نکنند. برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کند که «ببینید نظریه‌پردازی کار دل است. کسی که عاشق نباشد نظریه‌پردازی نمی‌کند. کسی که... من اصلاً نظریه نمی‌خواهم، می‌خواهم آنهایی که استاد تمام می‌شوند یک کتاب پانصد صفحه‌ای ترجمه کنند. ببینید کتاب بیست است، کلمه به کلمه باهاش ترجمه شود. بعد می‌گویند آقا این استاد، استادی ترجمش کند نه *گوگل*. خوب در دانشگاه را نگاه کنید چه اوضاع و احوالی است.» (م ۲ ـ پ ۱۹).

سرانجام، زمانی که کیفیت نیروی انسانی، مسئولیت‌پذیری اساتید، و انگیزهٔ پژوهشگران پایین آمد، کیفیت آثار دانشگاهی نیز در سراشیبی سقوط می‌افتد و نمی‌توان آثار باکیفیت دانشگاهی را منتشر کرد. نظر به جایگاه نظریه نیز، می‌تواند درک کرد که معمولاً حاصل کارهای اصیل علمی و آثار باکیفیت دانشگاهی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این‌گونه اشاره می‌کند: «کار کیفی در ایران تنبیه می‌شود و هر روز قوانین دارد بدتر می‌شود.» (م ۶ ـ پ ۱۳).

۵. نظام ارزشیابی

همان‌گونه که در بخش موانع فراگیر توضیح داده شد، نظام ارزشیابی کارآمدی برای ارزیابی‌های علمی در کشور وجود ندارد که همگان بر درستی آن توافق نظر داشته باشند. متعاقباً در دانشگاه مدرس نیز از روش‌ها و ابزارهایی برای ارزیابی بهره‌برداری می‌شود که نه‌تنها کمکی به پیشرفت نظریه‌پردازی نمی‌کنند، بلکه مانعی سر راه نظریه‌پردازی هستند.

دو مسئلهٔ کلیدی در بخش نظام ارزشیابی نادرست در دانشگاه تربیت مدرس قوانین و آیین‌نامه‌های نادرست و کمبود نظام تشویق کارآمد هستند که مانع از پیشرفت نظریه‌پردازی شده‌اند. تردیدی نیست که

اساتید و پژوهشگران دانشگاه باید به کاری که می‌کنند اعتقاد داشته باشند و آیین‌نامه‌هایی برای ارتقای آنها پیش‌بینی شود که آنها را در مسیر درستی که مدنظر دانشگاه است بیاندازد. در حال حاضر، به نظر می‌رسد چنین مسیری سر راه اساتید و پژوهشگران دانشگاه تربیت مدرس قرار نگرفته است. به نظر می‌رسد این قوانین و آیین‌نامه‌ها به گونه‌ای نگاشته شده‌اند که کمیت را ترویج می‌کنند و چندان از کیفیت پشتیبانی نمی‌کنند، در حالی که نظریه‌پردازی محصول کیفیت است. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «ببینید آیین‌نامه‌های ارتقاء بخشی‌شان واقعاً اشتباه‌اند. شما اگر بعضی نوابغ دنیا را بیاورید و بگویید بیایند در مدرس و شریف، این‌ها اخراج می‌شوند چون تعداد مقالاتشان به اندازه دانشجویان ارشد ما هم نیست.» (م ۱ ـ پ ۱۷). دیگری نیز می‌گوید: «به نظر من آیین‌نامه‌های الان دست و پاگیرند بیشتر. اصولاً در حوزه آموزش هر تصمیمی غلط بود از همان ابتدا مشخص نمی‌شود، بعدها که کار از کار گذشت، بعداً به غلط بودن آنها پی می‌برند. شاید فراموش کنند که چه کسانی این آیین‌نامه‌ها را نوشته‌اند.» (م ۵ ـ پ ۱۹).

این در حالی است که مشوق‌های مناسبی نیز برای کمک به نظریه‌پردازان در نظر گرفته نشده است. به نظر بسیاری از پاسخ‌دهندگان اگر افرادی هم باشند که نظریه‌پردازی را پیش ببرند از آنها پشتیبانی مادی و معنوی نمی‌شود و به درستی تشویق نمی‌شوند. یکی از مشارکت‌کنندگان به این نکته این‌گونه اشاره می‌کند: «ببینید دانشگاه اصلاً متوجه نیست، اصلاً رئیس دانشکده هم در باغ نیست. ببینید من دلالت پژوهی گفتم، رئیس دانشگاه آمد بگوید، البته من نوعی نیاز ندارم، بعد بگوید آقای دکتر این [پاداش] خدمت شما. این مسافرت خدمت شما. او کار روتینش [را] انجام می‌دهد. به هر حال، لیست ۳۰ دانشمند علوم انسانی را زدند، دکتر [...][1] هفتم بوده است. یک سکه به ما ندادند. اصلاً سکه ارزش ندارد. خوب ده سکه می‌دادید، چه می‌شد. البته همکارهایشان به من احترام می‌گذارند. اما رئیس دانشکده اصلاً حسی به من ندارد. اصلاً شما برایش مهم نیستید. نظریه بدهید! البته گاهی وقت‌ها مانع می‌شود.» (م ۲ ـ پ ۲۴).

٦. کیفیت آموزش دانشگاهی

آموزش پایهٔ پیشرفت‌های علمی است و بی‌تردید از کلیدی‌ترین مأموریت‌های دانشگاه آموزش نیروهای باکیفیت است. از این‌رو، اگر این مأموریت به درستی پیش نرود، ممکن است بر حوزه‌های دیگری تأثیرگذار باشد. تجزیه‌وتحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان در پژوهش به مسئلهٔ آموزش نادرست دانشگاهی در دانشگاه تربیت مدرس به‌عنوان یکی از موانع نظریه‌پردازی در دانشگاه اشاره کرده‌اند.

---

۱. برای حفظ محرمانگی، نام فرد حذف شده است.

فضای دانشگاه یک فضای تعاملی میان اساتید و دانشجویان است و این فضا الهام‌بخش ایده‌های بزرگی است که هر یک پتانسیل تبدیل شدن به نظریه را دارند. اساتید کنونی همان دانشجویان دیروزی هستند که از آموزش‌های دانشگاهی در مؤسسه‌های گوناگون بهره‌مند شده‌اند. از این‌رو، شیوهٔ آموزش بر پرورش افراد برای تبدیل شدن به نظریه‌پردازهای آینده تأثیرگذار است و نباید از نقش آن غافل شد. اگر این آموزش به شکلی درست پیش نرود ممکن نیست که در آینده شاهد نظریه‌پردازی‌های بزرگ در حوزه‌های علمی باشیم.

از مسائل موجود در دانشگاه تربیت مدرس که می‌توانند به‌عنوان مانعی برای پیشرفت نظریه‌پردازی به شمار آیند فرایندهای نادرست آموزشی هستند. این فرایندها در حال حاضر به درستی طراحی نشده‌اند و چالش‌هایی برای آموزش عالی ایجاد کرده‌اند. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: «بله، نظام آموزشی نظام مسخره‌ای است. مگر می‌شود پنج کتاب را بگذارند و کسی بشود دکتر! در آمریکا طرف هفتاد واحد می‌گذراند می‌شود دکتر. من نمی‌خواهم طرفداری کنم از کسی، شما چند واحد کلام پاس می‌کنید؟ چند واحد فلسفه؟ چند واحد... شما در هر رشته چند نفر دارید استاد دکتری باشد. و قسم می‌خورم به تعداد انگشتان دست هم این را نداریم.» (م ۲ ـ پ ۱۴).

در حالی که امکانات، تجهیزات، استاد، و منابع آموزشی با چالش‌هایی مواجه هستند، دانشگاه‌ها، و دانشگاه تربیت مدرس به‌دنبال دایر کردن رشته‌های تازه‌ای هستند که الزامات و زیرساخت‌های آموزشی آنها فراهم نیست. در چنین شرایطی نظریه‌پردازی‌های عمیق در آن حوزه‌ها بسیار دشوار است و نمی‌توان به پیشرفت‌شان امیدوار بود. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «گسترش بی‌رویه رشته‌ها. گسترش دانشجو، گسترش بودجه‌های پژوهشی. همه رشته‌ها را ما لازم نداریم که در سطح دکتری داشته باشیم. یک تلقی نادرستی که هست این است که هر رشته‌ای که در دوره لیسانس و فوق‌لیسانس است در دکتری هم باید این را داشته باشیم. دکتری تعریف شده است، یعنی دکتری رشته‌ای را دارد که امکان دکترین‌پردازی دارد برای این رشته‌ها. خیلی از رشته‌ها فقط تکنیک هستند و در سطح لیسانس کافی‌اند و لازم نیست که در سطح فوق‌لیسانس و دکتری باشند.» (م ۱۱ ـ پ ۴۷–۵۰).

از سوی دیگر، به نظر می‌رسد نظام نهادی دانشگاه تربیت مدرس هنوز به سطح بلوغ کامل نرسیده است که بتواند از نظریه‌پردازی پشتیبانی‌های آموزشی داشته باشد. در حالی که دانشگاه می‌تواند با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی در این زمینه، دست‌کم دغدغهٔ نظریه‌پردازی را در میان اساتید و دانشجویان ترویج دهد، هنوز پشتیبانی خاصی از این حوزه نداشته است. تا زمانی که دانشگاه گامی در این زمینه برندارد، ممکن

است از سوی پژوهشگران، اساتید و دانشجویان گامی برداشته نشود و این خود مانع بزرگی برای پیشرفت نظریه‌پردازی است.

۷. کیفیت علمی دانشجویان

چنین نظام آموزشی ناکارآمدی، سرانجام به تربیت دانشجویان ضعیف خواهد انجامید و افزون بر این به مرور زمان کیفیت علمی دانشجویان را در پی خواهد داشت. در سال‌های اخیر، به نظر می‌رسد آموزش دانشگاهی با چالش بزرگی همراه بوده که دانشگاه تربیت مدرس را نیز تحت تأثیر قرار داده است و آن جذب بی‌رویهٔ دانشجویان است. با توجه به افزایش جمعیت جوان کشور، بسیاری از آنها به‌سوی دانشگاه‌ها آمده‌اند و جذب دانشجو را با مشکلاتی مواجه ساخته‌اند. سرانجام جذب دانشجویان بیشتر موجب شده کلاس‌های آموزشی مملو از دانشجو باشند، اساتید زمان کم‌تری برای پژوهش و آموزش بگذارند، و امکاناتی که برای شمار کمتری دانشجو در دانشگاه پیش‌بینی شده بود امروزه میان همهٔ دانشجویان تقسیم شود. چنین مسائلی بر نظریه‌پردازی نیز تأثیرگذار خواهند بود و آن‌را چالش مواجه می‌سازند. برای نمونه، استادی که پیش‌تر می‌توانست روزی زمانی را به پژوهش اختصاص دهد، دیگر امروز آن‌قدر زمان ندارد و باید به امور دیگری بپردازد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «وضعیت آموزش عالی را ببینید، تا دلشان می‌خواهد دانشجو جذب می‌کنند. تا چند سال پیش سرکلاس‌های دکتری یک نفر یا دو نفر می‌نشستند، ولی امروز ده بیست نفر سر کلاس هستند. به چه قیمتی؟ بنابراین من نه وقت کافی برای پژوهش دارم، نه می‌توانم به همهٔ دانشجویان برسم، کارهایشان را بررسی کنم، مطالعه کنم که پیش از کلاس آماده باشم. حالا شما تصورش را بکنید که ترمی ده واحد نیز درس داشته باشید. کار دشواری است و به نظریه ختم نمی‌شود.» (م ۱۱ ـ پ ۴۶).

با این وجود، به نظر می‌رسد دانشگاه تربیت مدرس حتی بر جذب دانشجویان باکیفیت نیز تمرکز ندارد و جذب دانشجویانش نیز با چالش‌هایی مواجه است. برای نمونه، اگر دانشگاه در جذب دانشجویان دکتری باکیفیت، که عموماً کارشان پژوهش است و می‌تواند به نظریه بیانجامد، ناموفق باشد، چگونه می‌تواند از آنها انتظار نظریه‌پردازی داشته باشد. در سال‌های اخیر معیارهای جذب دانشجویان نیز به شدت قابل نقد بوده است. یکی از افراد اشاره کرده است که «منِ استاد ترجیح می‌دهم دانشجوی دکتری جذب کنم که خودم می‌خواهم و مطمئن هستم که می‌تواند موفق باشد، ولی دانشگاه این اجازه را به من نمی‌دهد و کاملاً آزاد نیستم در انتخاب. معلوم نیست این دانشجویان چگونه انتخاب می‌شوند. کنکور و سازمان سنجش نیز که یک مسئلهٔ دیگری است که واقعاً به آموزش عالی لطمه زده است.» (م ۱۰ ـ پ ۱۶).

حتی دغدغهٔ بسیاری از دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند نیز علم و پژوهش و نظریه‌پردازی نیست. بسیاری از دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند به‌دنبال مقاصد و اهداف دیگری هستند که در پیوند با گسترش نظریه‌پردازی نیست. از این‌رو، با جذب چنین دانشجویانی نمی‌توان امیدی به گسترش نظریه‌پردازی داشت. بسیاری از کسانی که وارد دانشگاه می‌شوند به‌دنبال مدرک هستند و دغدغه‌شان پیشرفت مرزهای دانش نیست. یکی از مشارکت‌کنندگان به این نکته این‌گونه اشاره می‌کند: «تحصیلات در جامعهٔ کنونی ما حرص شد. همه دارند مدرک جمع می‌کنند. در تمام دنیا تحصیلات هرمی است، یعنی از آن بالا می‌آید تا به پایین. تعدادی پزشک هستند، بعضی‌ها جوشکار، تعدادی بنا، یک تعدادی هم استاد... در واقع می‌خواهم بگویم که همهٔ حرفه‌ها به تناسبی که باید باشد هست، اما در ایران همه‌اش شده تقلید. کسی کاری می‌کند، همه دنبالش می‌روند.» (م ۱۰ ـ پ ۱۶).

بحث و جمع‌بندی

نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین بنیان‌های علمی است و اغلب دانشمندان و کشورهایی به این مقام نائل می‌شوند که به لحاظ علمی بسیار پیشرفته باشند. برای همین است که در اسناد بالادستی در پیوند با علم، فناوری، و نوآوری در ایران نیز به این مسئله توجه خاصی شده است. برای نمونه، دست‌کم در هشت بند از «سند نقشهٔ جامع علمی کشور» به نظریه‌پردازی اشاره شده است و توصیه شده از این امر پشتیبانی‌های لازم مادی و معنوی شود. بی‌تردید، نخستین گام برای پشتیبانی از این پدیده آن است که اکوسیستم آن‌را بشناسیم و در پی رفع موانع و مشکلاتش برآییم. این پژوهش از شمار کوشش‌هایی در این راستا است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که موانع را می‌توان در دو دستهٔ کلی فراگیر و سازمانی دسته‌بندی کرد که تمرکز این مقاله بر دستهٔ دوم بود. مقایسهٔ یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین (همانند پورعزت، رضایی، و یزدانی، ۱۳۸۸؛ میرزایی رافع، ۱۳۹۰؛ جواهردهی، ۱۳۹۱؛ و میرفردی، ۱۳۹۴) نشان می‌دهد که دامنهٔ موانع نظریه‌پردازی در کشور به اندازهٔ کافی گسترده است. اگرچه پژوهش‌های پیشین دسته‌بندی‌هایی از موانع ارائه کرده‌اند (همانند ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی یا اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی، و معرفت‌شناختی)، ولی به نظر می‌رسد دسته‌بندی موانع به فراگیر و سازمانی ایده‌های بهتری می‌تواند در اختیار سیاستگذاران قرار داد. چراکه مدیران دانشگاه و مدیران آموزش عالی کشور نقش خود را شفاف‌تر خواهند دید و تصمیم‌های عملی‌تری در سطح دانشگاه و نظام فراگیر آموزش عالی اتخاذ خواهد شد. پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸) نیز با یک پژوهش تجربی به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری،

کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی کلیدی‌ترین موانع هستند. به نظر می‌رسد جواهردهی (۱۳۹۱) نیز بیشتر بر خود پژوهشگران تمرکز داشته که موانع را به هشت مانع کلیدی نظریه‌پردازی، یعنی اصالت‌یابی مقدمات، ذهنی‌گرایی، گفتمان غالب، مادی‌گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهودگرایی، و فقدان تحمل محدود کرده است.

بی‌تردید اگر موانع گسترش نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس برطرف شوند، نظریه‌پردازی رشد خواهد کرد. با این حال، راهکارهای سازمانی را می‌توان در پنج دستۀ کلی دسته‌بندی کرد (شکل یک). از آنجا که پژوهش حاضر به شکل کیفی پیش رفته است، نتایج آن قابل تعمیم نیستند، با این حال ممکن است برای دانشگاه‌های دیگری غیر از تربیت مدرس کارآمد باشند.



شکل ۱. راهکارهای سازمانی پیشرفت نظریه‌پردازی

کلیدی‌ترین کارکرد این پژوهش برای سیاست‌گذاری و گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس است. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان تصمیم‌هایی کلیدی طرح کرد که در نهایت به حذف موانع بیانجامند و این ظرفیت را در دانشگاه به وجود آورند. اگرچه، سیاست‌گذاران آموزش عالی در کشور نیز می‌توانند چنین مدلی را در دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های پژوهشی کشور پیاده‌سازی کنند.

با همهٔ کوشش‌هایی که برای افزایش اعتبار نتایج در این پژوهش شده است، چون تنها بر پایهٔ دیدگاه‌های شمار محدودی از متخصصان است، نمی‌توان دربارهٔ اعتبار آن به شکل کامل اطمینان حاصل کرد. از این‌رو، گمان می‌رود اجرای یک پژوهش کمی برای آزمون مدل استخراج شده بتواند در زمینهٔ اعتباریابی آن تأثیرگذار باشد. کاوش عوامل غیرسازمانی نیز می‌تواند در پژوهش‌های آتی مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

پورعزت، علی‌اصغر، رضایی، پریسا و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). بررسی موانع نظریه‌پردازی در قلمرو علوم اجتماعی. *نشریه مدیریت بازرگانی*، ۱(۲). ۴۷-۶۲. بازیابی شده در تاریخ ۲۰ بهمن ۹۶ از http://ensani.ir/file/download/article

جواهردهی، علی (۱۳۹۱). موانع نظریه‌پردازی. *روزنامهٔ کیهان*. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ از http://pajoohe.ir/C__a-46556.aspx

دانایی‌فرد، حسن (۱۳۸۷) روش‌شناسی نظریه‌پردازی در مطالعات سازمان و مدیریت: پژوهشی تطبیقی. *فصلنامه مدرس علوم انسانی- پژوهش‌های مدیریت در ایران*، ۱۳(۴). ۱۶۵- ۱۹۱. بازیابی شده در تاریخ ۱۰ اسفند ۹۶ از https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=115481

دانایی‌فرد، حسن (۱۳۸۸). روش‌شناسی عمومی نظریه‌پردازی. روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۵(۵۸). ۷-۳۲. بازیابی شده در تاریخ ۱۲ اسفند ۹۶ از https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=100993

رشاد، علی‌اکبر (بی‌تا). موانع روانی ـ فرهنگی تولید علم و نظریه‌پردازی. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ از http://rashad.ir/2017/09/13/ /

رضایی اصفهانی، محمدعلی (۱۳۹۰) نظریه‌پردازی‌های علمی قران، *پژوهش‌نامه قرآن و حدیث*. (۹).۵۷-۸۶ بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۹۶ از https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=155511

رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۳). *کندوکاوها و پنداشته‌ها: مقدمه‌ای بر روش‌های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی*. تهران: شرکت سهامی انتشار.

رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۵). موانع رشد علمی ایران و راه حل های آن: با اضافات (کرسی های نظریه‌پردازی) (کاربرد و محدودیت). تهران: شرکت سهامی انتشار.

شوقی‌نیا، احمد و جلالی، خداداد (۱۳۸۳). نظریه‌پردازی در اقتصاد اسلامی. *فصلنامه اقتصاد اسلامی*، ۱۶، ۱۳۱-۱۴۶.

قیومی بیدهندی، مهرداد (۱۳۸۴). ساختار نظریه و الفبای نظریه‌پردازی. *صفه*، ۱۵(۴)، ۱۲۲-۱۳۹. بازیابی شده در تاریخ ۱۰ فروردین ۹۶ از http://sofeh.sbu.ac.ir/article/view/1665

میرزایی رافع، مهری (۱۳۹۰). *بررسی موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه اعضاء هیأت‌علمی رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان*. پایان‌نامۀ کارشناسی ارشد رشتۀ روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا.

میرفردی، اصغر (۱۳۹۴). چالش‌ها و فرصت‌های تولید علم و نظریه‌پردازی در حوزه علمی جامعه‌شناسی در ایران. *سیاست‌های راهبردی و کلان*، ۳(۹)، ۱-۲۰. بازیابی شده در ۱۵ بهمن ۱۳۹۶ از http://ensani.ir/file/download/article/20160104090907-9886-55.pdf

Amaratunga, D. and Baldry, D. (2001). Work Study. 50 (3), 95-104.

Andrade, A. (2009). Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. The Qualitative Report. 42-60. Retrieved at 11 jaunary 2016 from https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol14/iss1/3

Babbie, E. R. (2010). The practice of social research. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Carlile, P. R. and Christensen, C. M. (2004). The Cycle of Theory Building in Management Research. Working Paper Summaries Retrieved Jan 5 2018. From http://www.innosight.com/documents/Theory%20Building.pdf.

Cipriani, R, (2013). Empirical Data and Theory Construction: An Example of Application in Social Science Research. Ongoing Research. 118, 73–84. 10.1177/0759106313476188

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources. 4(3),335-353. 10.1177/1523422302043007

Dubin, R. (1978). Theory building (Rev. ed.). New York: Free Press.

Eisenhardt, K. M, (1989). Building Theories from case study research. Academy of management review. 14 (4), 532-550. 10.2307/258557

Eisenhardt, K. M and Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: opportunities and Challenges. Academy of Management Journal. 50 (1), 25-32. 10.5465/amj.2007.24160888

Encyclopedia Britannica (February 16, 2017). Scientific theory. Accessed February 16, 2017 from https://www.britannica.com/science/scientific-theory

Estabrooks, C A, Field, P. A and Morse, J. M. (1994). Aggregating qualitative findings: An approach to theory development Qualitative health research. 4(4), 503-511 . 10.1177/104973239400400410

George, A. L. and Bennett, A (2004). Case Studies and Theory Development in the Social Sciences. MIT Press: Cambridge, Massachusetts; London, England.

Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. International Journal of Qualitative Methods. 1(2), Article 3. 23-38. Retrieved 15/1/2018 from http://www.ualberta.ca/~ijqm./

Hansen, C. D. (1998). HRD theory building through qualitative research. In R. J. Torraco (Ed.), Proceedings of the Academy of Human Resource Development Annual Conference (pp. 281–284). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.

Holt, G. D., Goulding, J. S Akintoye, A , (2016),"Enablers, challenges and relationships between research impact and theory generation", Engineering, Construction and Architectural Management , 23 (1). 20-39 10.1108/ECAM-12-2014-0161

Hughes, M, A, Price R. L and Marrs, D W. (1986). Linking Theory Construction and Theory Testing: Models with Multiple Indicators of Latent Variables Academy of management review. 11(1), 128-144. 10.5465/amr.1986.4282643

Jaccard, J., and Jacoby, J. (2010). Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists. Guilford Press.

Kroto, H(2017). There are Two Types of Theory – Scientific Theories and Unscientific Theories. Accessed February 16, 2017 from http://thesciencenetwork.org/docs/BB3/Kroto_Theories.pdf

Lewis, M. W. (1998). Iterative triangulation: a theory development process using existing case studies. Journal of Operations Management. 16, 455–469 .10.1016/S0272-6963(98)00024-2

Llewelyn, S. (2003). Methodological Issues: what counts as 'theory' in qualitative management and accounting research? Introducing five levels of theorizing. Accounting, Auditing and accountability journal. 16(4), 662-708.

Lynham, S. A. (2000). Theory building in the human resource development profession. Human Resource Development Quarterly, 11(2), 159. 10.1002/1532-1096(200022)1

Lynham, S. A. (2002). The general method of theory-building research in applied disciplines. Advances in developing human resources, 4(3), 221-241. 10.1177/1523422302043002

MAUTNER, T., (ed), 2000. The Penguin Dictionary of Philosophy, Penguin Books; London

Marsick, V. J. (1990). Altering the paradigm for theory building and research in human resource development. Human Resource Development Quarterly, 1 (1), 5–24. 10.1002/hrdq.3920010103

Meredith, J. (1993). Theory building through conceptual methods. International Journal of Operations & Production Management, 13(5), 3-11. 10.1108/01443579310028120

Michailova, S, Piekkari, R and Plakoyiannaki, E and Ritvala, T. (2014). Breaking the silence about exiting fieldwork: a relational approach and its implications for theorizing. Academy of Management. Review. 39(2), 138-161. 10.5465/amr.2011.0403

Miles, M. B, A. Huberman, M and Saldaña, J (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3 Ed: SAGE Publications, Incorporated.

Mott, V. W. (1996). Knowledge comes from practice: Reflective theory building in practice. In R. Rowden (Ed.), Workplace learning: Debating five critical questions of theory and practice. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 72 (pp. 57–63). San Francisco: Jossey-Bass.

Popper, K (2005). The Logic of Scientific Discovery. New York: Taylor & Francis Group (First English edition published in 1959 by Hutchinson & Co.)

Saldana, J (2013). The coding manual for qualitative researchers. Sage publications: London.

Shah, S. K. Corley, K. G. (2006). Building Better Theory by Bridging the Quantitative–Qualitative Divide. Journal of Management Studies 43: 1821- 1835. 10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x

Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stewart, J., Harte, V. and Sambrook, S. (2010). What is Theory? Journal of European Industrial Training. 35 (3), 221–229.

Thomas, G. (1997). What is the use of theory? Harvard Educational Review, 67 (1), 75–104. 10.17763/haer.67.1.1x807532771w5u48

Torraco, R. J. (1997). Theory-building research methods. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), Human resource development handbook: Linking research and practice (pp. 114–137). San Francisco: Berrett-Koehler.

Underwood, B. J. (1975). Individual differences as a crucible in theory construction. American Psychologist available online at citeseerx.ist.psu.edu

Van de Ven, A. H. (2007). Engaged scholarship: A guide for organizational and social research; London: Oxford Uuniversity Press, 2007.

Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management. Journal of operations management, 16(4), 361-385. 10.1016/S0272-6963(98)00019-9

Barriers to the Theory Building in Iran (Case Study: Tarbiat Modares University)

mohammad hassanzadeh [1]
Tarbiat Modares University
Behruz Rasooli [2]
Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)
Elmira Karimi [3]
Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

Abstract:

Introduction: Theorizing is one of the key scientific foundations and most scientists and countries are at the same levels of science that are highly advanced. That is why the upstream documents related to science, technology and innovation in Iran have also paid particular attention to this issue. However, it seems that this phenomenon has not yet made significant progress in Iran. The purpose of this study is to explore the main obstacles to the growth of theoretical capacity in the country.

Methodology: The worldview of this research is defined in the philosophy of interpretiveism with a mixture of the pragmatism. A methodology for answering selected research questions is ethnography with a mixture of the grounded theory. Interviewed with 12 experts from Tarbiat Modares University, interviews data were coded and analyzed in Maxqda.

Findings: There are many obstacles that can prevent leading to theorizing. In a general view, these barriers can be categorized into two broad categories of general non-organizational barriers and organizational barriers. Since the focus of this study is on organizational barriers, these barriers can be organized into seven general categories, including the lack of institutional linkages, organizational resource constraints, incorrect evaluation systems, poor academic communications, inadequate university education, students' poor academic quality and the inertia of scholars. .

Conclusion: Theorizing is one of the key scientific phenomena that must be pursued with seriousness in the scientific field of Iran and the first step towards realizing this phenomenon is identifying obstacles that slow it down. The present study is conducted with a qualitative approach, which provides a deep overview of the theoretical barriers and introduces a new categorization that makes decision making and policy making possible in this field.

Keywords: Theorizing, Theory, Tarbiat Modares University, Obstacles, Higher Education

1 Hasanzadeh@modares.ac.ir
2 Rasuli@irandoc.ac.ir
3 Karimi@alumni.irandoc.ac.ir